

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB**  
**CFORM/ MEC/ SEEDF**

**AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**JOSÉ APARECIDO ALVES DE SOUZA**

Brasília, 05 de dezembro de 2015.

JOSÉ APARECIDO ALVES DE SOUZA

**AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano) como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário Cordeiro Rocha

Brasília, dezembro de 2015.

# **AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSÉ APARECIDO ALVES DE SOUZA

Projeto aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2015.

Banca examinadora:

1º membro: (orientador/a) \_\_\_\_\_

2º membro: \_\_\_\_\_

3º membro (suplente) \_\_\_\_\_

Por atitude interdisciplinar entendo algo que  
não pode ser apenas explicado, porém vivido,  
que não pode ser apenas analisado, porém  
sentido, que não pode ser apenas refletido,  
porém intuído.

Ivani Fazenda

## **Agradecimentos**

Aos meus alunos, fontes de inspiração para o aperfeiçoamento constante da prática da interdisciplinaridade.

## SUMÁRIO

1 – Introdução.....	7
2 – Breve Histórico da Avaliação.....	9
2.1 - Correntes Teóricas sobre a Avaliação	
2.1.1 Empiristas.....	13
2.1.2 Racionalista.....	15
2.2 – Avaliação: medir e julgar.....	16
2.3 – Avaliação Formativa.....	20
2.4 - Diretrizes da Avaliação das escolas públicas.....	24
3 – Metodologia.....	28
4 - Análise de dados.....	31
5 – Considerações finais.....	41
6 - Referências Bibliográficas .....	43
7 - Anexo.....	46

## **Introdução**

O tema interdisciplinaridade é uma constante no meio educacional. Atualmente, diversas são as teorias e os depoimentos de intelectuais que relatam uma nova perspectiva para desenvolver olhares sobre essa temática que felizmente ganhou destaque nos encontros pedagógicos e reuniões dos docentes.

A pesquisa desenvolvida propõe discussão e diálogo referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino fundamental do Distrito Federal, além de direcioná-las para uma “renovação” concernente às diversas maneiras de avaliação utilizadas pelos docentes do Ensino Fundamental.

Diante das inúmeras discussões pedagógicas propostas ao longo do curso de especialização em letramento foi possível delinear questões para reflexão, com a finalidade de elaborar direcionamentos para a proposição de Avaliação Interdisciplinar nos anos finais do ensino fundamental.

Este trabalho é composto por sete capítulos, no primeiro são apresentados a introdução e alguns apontamentos a respeito do trabalho referente à avaliação interdisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental.

No segundo capítulo há um breve contexto histórico da avaliação, como esse termo se originou e suas reais transformações ao longo dos tempos.

Em seguida, são estabelecidas diferenciações concernentes à avaliação das correntes pedagógicas: Empirista e Racionalista.

Posteriormente, são abordados temas referentes à medição e ao julgamento. Há uma rápida definição desses conceitos e sua aplicabilidade nas maneiras de avaliação nos anos finais do ensino fundamental.

A Avaliação Formativa enseja uma discussão interessante, pois são definidos aspectos que apresentam o discente como partícipe da educação transformadora. Nessa abordagem, o aluno é o eixo central do processo de ensino-aprendizagem, desse modo, necessita de uma avaliação holística e transformadora.

As Diretrizes da Avaliação das escolas públicas do Distrito Federal alerta os educadores quanto à multiplicidade de instrumentos avaliativos que auxiliarão na aprendizagem do educando em sentido amplo.

O capítulo 3 traz a metodologia da pesquisa desenvolvida, nele são descritos os instrumentos que serão utilizados para dar suporte ao trabalho e a maneira como serão analisados os dados da pesquisa.

No capítulo 4 consta a análise dos dados obtidos por meio da entrevista realizada com o professor da disciplina de matemática. Foram elaboradas três perguntas relacionadas à prática da interdisciplinaridade, bem como a inserção de uma avaliação interdisciplinar. As respostas do professor não foram colocadas na íntegra, apenas alguns trechos que serviram de análise com embasamento teórico.

O capítulo cinco é uma síntese do que se propôs enquanto avaliação interdisciplinar e suas implicações no âmbito educacional.

Por fim, no capítulo seis são apresentadas as referências bibliográficas que embasaram cientificamente este trabalho e o capítulo onze é a avaliação que o professor cedeu para análise, esta, servirá como anexo.



## **2 - Breve Histórico da Avaliação.**

A avaliação escolar é uma prática Educacional que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem. É preciso conhecer suas raízes para entender o seu verdadeiro sentido na prática pedagógica. Para Hoffmann (1994), o fenômeno da avaliação é indefinido, de tal maneira que o termo é utilizado com diferentes significados, porém, sempre relacionado à prática avaliativa tradicional: prova, conceito, boletim, recuperação e reprovação. Dar nota é avaliar e o registro de notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, outros significados são atribuídos ao termo, tais como análise de desempenho e julgamento de resultado.

A avaliação no seio da atividade de aprendizagem é uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir os elementos de conhecimento que o torna capaz de situar, de modo mais correto e eficaz, a ação de estímulo de guia ao aluno. Com relação ao aluno, permite verificar em quais aspectos deve melhorar durante o processo de aprendizagem.

Além disso, a avaliação serve de informação para a melhoria não só da produção final, mas do processo de sua formação. As primeiras ideias sobre avaliação estavam ligadas à ideia de medir.

O uso da avaliação como medida vem de um tempo remoto. Tem-se o relato de Kuo sobre a presença de exames já em 2.205 a.C. Nessa época, o grande “Shum”, imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com a finalidade de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo da China antiga tinha como propósito prover o Estado com homens capacitados (EBEL e DAMRIN, 1960).

Na Idade Média, as universidades tinham como objetivo principal a formação de professores. Os alunos que completavam o bacharelado precisavam ser aprovados em um exame para poder ensinar, e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lobardo ou, posteriormente, se defendessem teses (SOEIRO e AVELINE, 1982).

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, quando começaram a se formar as primeiras escolas modernas, os livros passaram a ser acessíveis a todos e foram criadas as bibliotecas. Nessa época, devido à utilização de exames como forma de testar conhecimentos, a avaliação ficou associada à ideia de exames.

Ebel (1960) relata que no século XIX, nos Estados Unidos da América, Horace Mann criou um sistema de testagem, um dos primeiros nessa área. Uma controvérsia entre Mann e os comitês das escolas americanas sobre a qualidade da Educação fez com que ele propusesse a experimentação de um tema uniforme de exames, em uma amostra selecionada de estudantes das escolas públicas de Boston. Os resultados dessa experiência reforçaram muitas críticas feitas por Mann com relação à qualidade da Educação e indicaram a possibilidade de testar os programas em larga escala com a finalidade de sugerir melhorias nos planos educacionais.

Nas primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que pode ser caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo.

Para quebrar a ideia específica de mensuração, surgiram nos Estados Unidos, por volta de 1950, os escritos de Ralph Tyler. Esse autor provocou um grande impacto na literatura com seu “Estudo dos oito anos”, realizado com Smith, no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamentos e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal com relação à consecução de objetivos curriculares (TYLER, 1949).

Segundo Tyler, muitas pessoas consideram a avaliação como sinônimo de aplicação de teste com lápis e papel. Apesar de considerá-los extremamente importantes, pois permitem determinar a habilidade dos alunos em alguns assuntos, o autor mostra que existem outros objetivos, como o de ajustamento pessoal, que são avaliáveis por meio da observação dos alunos em situações nas quais estejam envolvidas, por exemplo, as interações sociais. O autor defende a ideia de que o processo avaliativo consiste basicamente na determinação de quantos objetivos educacionais são atingidos.

Na realidade da Educação Brasileira, os primeiros sinais de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar datam de 1549 com o ensino jesuítico, que permaneceu no Brasil até 1759, por 210 anos. Tal ensino era caracterizado por sua postura tradicional com o foco no professor e levava o aluno a uma prática que o distanciava da convivência com a sociedade, no que se refere às práticas da vida cotidiana. Sobre essa questão, Libâneo diz:

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. (LIBÂNEO, 1994, p. 64)

Mesmo não tendo um sistema avaliativo propriamente dito, o ensino jesuíta era focado na memorização, ou seja, os alunos eram obrigados a decorar as lições, tal como estava nos livros. Sobre isso, Aranha (1989) esclarece:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria, baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação. (ARANHA, 1989, p. 51).

No período do império, por ter sido marcado pelas mudanças históricas tanto na política como no processo educativo, as formas avaliativas quase nunca eram realizadas, por não haver um processo pré-estabelecido. Nessa época foi dado início à formação de professores para as escolas primárias.

O período republicano trouxe a avaliação da aprendizagem de forma mais sistemática, desse modo, os educandos passaram a ser avaliados constantemente com a realização de provas (orais, escritas e práticas). Assim, a avaliação se restringia a aprovação e reprovação do aluno. Porém, em 1904, a avaliação passou a ser sistematizada a partir de notas que iam de 0 a 5.

Na primeira República, que teve início em 1920, houve algumas discussões sobre o formato do ensino tradicional limitado à elite e pautado na aprendizagem de forma mecânica. A partir de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, que tinha entre seus idealizadores Anísio Teixeira, a luta por uma escola democrática, que contemplasse toda população, ganhou mais força. (Aranha, 1989).

A Escola Nova apresentou a proposta de que os professores deveriam ter como parâmetro os interesses dos alunos, tornando-se, assim, facilitadores em vez de apenas transmissores de conteúdos. Desse modo, o sistema avaliativo era feito de forma subjetiva, permitindo que o aluno tivesse autonomia sobre sua formação.

A discussão dos problemas da educação básica no Brasil tem sido marcada, nos últimos anos, pela divulgação mais ampla de informações produzidas pelo sistema de avaliação externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino.

Azevedo (2000) lembra que o interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional já se manifestava nos anos 30. Por outro lado, Waisenfisz (1991) esclarece que foi nos esboços de pesquisa e de planejamento educacionais desenvolvidos que se deram as bases para a elaboração da proposta de um sistema nacional de avaliação, ao final dos anos 80. Mas, apenas em meados dos anos 90 é que a avaliação da educação básica foi implantada baseada em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos, feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb foi consolidada.

Na gestão pública da educação brasileira, a proposta inicial de um sistema nacional de avaliação ocorre no final dos anos 80, embora fosse objeto de interesse já na reforma dos anos 30 e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional (AZEVEDO, 2000; WAISENFISZ, 1991).

As perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorreram para que, no início dos anos 80, fossem iniciadas, pelo Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional. Esse sistema foi gestado por esforços, cujas principais razões foram apontadas em síntese de estudo sobre a avaliação nesse período (FREITAS, 2005, p. 7):

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro; essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação. No art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino. Já no art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Ao tratar do Plano Nacional de Educação, o art. 214 indica como um dos resultados pretendidos a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988).

Do ponto de vista de análise do Estado, em momento de crise, a avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão.

No capítulo seguinte, haverá uma explanação das correntes teóricas da avaliação e suas contribuições para a aplicabilidade no contexto escolar.

## **2.1 - Correntes Teóricas sobre a Avaliação**

Os conhecimentos são produzidos a partir de uma análise intensa sobre um objeto, o qual servirá como ponto de partida e construção de teorias, de modo a definir a maneira de estruturar determinados conceitos e ideias referentes à aprendizagem.

### **2.1.1 Empiristas**

Os empiristas admitem que o conhecimento tem origem e evolui a partir de experiências que o sujeito acumula. Advogam que todo conhecimento tem como fundamento a experiência que vem, primeiro, de uma informação sensorial, transmitida do exterior para o interior do indivíduo. O sujeito, para conhecer, parte sempre de uma observação, a partir da qual se esforça para obter ideias sistemáticas. Em seu extremo, ele se expressa no determinismo ambiental, posição em que o homem é o produto do meio.

O ambiente torna-se, portanto, o fator determinante da aprendizagem e não apenas um fator condicionante como, no máximo, deveria ser. O conhecimento possui, apenas, uma gênese: tem origem, limites e evolui a partir das experiências acumuladas.

As epistemologias empiristas dedicam-se, portanto, à enunciação de regras de observação precisas e fixas para que se realizem com rigor. O empirismo defende que os fatos científicos são dados e que só o conhecimento deles é fecundo, desde que elaborado segundo o método científico.

Despreza-se, assim, a ação do sujeito sobre o objeto, considera-se o sujeito como uma tábula rasa, uma cera virgem, em que as impressões do mundo, pelos órgãos do sentido, são

associadas umas as outras. Então, a partir daí, surge o conhecimento como registro dos fatos e simples cópia do real.

Essa objetividade, perseguida pelo empirismo, é a mesma que busca, por exemplo, o Condutismo ou Behaviorismo. Nessa linha de interpretação é que faz sentido definir aprendizagem como mudança de comportamento, como resultado de treino e de experiência, identificável, portanto, como o condicionamento.

Aprender é mudar comportamento, conseqüentemente, avaliar é medir a quantidade da mudança do comportamento e isso se estabelece na chamada avaliação por objetivos. Segundo Tyler, cuja proposta passou a ser forte referencial teórico na avaliação educacional brasileira, “a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos” (TYLER, 1949).

Os objetivos educacionais passam a ser definidos em função do comportamento observável do aluno. Torna-se, portanto, necessário que se estabeleçam com clareza, nos projetos e planos de aula, as situações e condições em que o aluno deverá demonstrar atingir dos objetivos.

Ao final de cada etapa de ensino/aprendizagem, medem-se os resultados alcançados pelo aluno e comparam-se os resultados obtidos com os objetivos pré-estabelecidos, sempre segundo conduta observável. Assim, “o processo de avaliação é essencialmente o processo de determinar até que ponto os objetivos educativos foram realmente alcançados, mediante os programas de currículos e ensino” (TYLER, 1949).

Nesse enfoque, é possível afirmar que o aluno é quem deve atender à escola, e jamais o contrário, ser atendido por ela em suas necessidades. A escola passou a ser o lugar, não de informar ou de formar, mas, de “enformar” as pessoas, quer dizer, o lugar de se colocar na forma. A objetividade predomina em detrimento da subjetividade.

Por isso, avalia-se o aluno apenas em um determinado momento, pois se avalia apenas o produto, sem se interessar pelo processo. Separa-se a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, já que ela acontece em momentos especiais, com rituais especiais, com valores especiais.

Isso causou sérios problemas na educação. Nesse sentido, Vasconcelos(1998) diz que:

[...] em nome da objetividade, da imparcialidade, do rigor científico chegou-se a uma profunda desvinculação da avaliação com o processo educacional. Provas separadas, aplicadas e corrigidas por outros, que não os professores das respectivas turmas, era sinônimo de qualidade de ensino. É obvio que

toda essa ênfase não passou despercebida pelos alunos, que por sua vez, começaram a dar-lhe um destaque especial também, introduzindo, assim, uma distorção no sentido da avaliação. (VASCONCELOS, 1990:65)

### **2.1.2 Racionalista**

O racionalismo rejeita a informação sensorial como fonte fundamental da verdade e, por conseguinte, defende que a razão pura é o melhor meio de atingi-la. Revela-se, assim, o fato de que nossos sentidos nos enganam de diversas formas, por meio de ilusões perceptivas, além de demonstrar que não se pode confiar na informação sensorial para se chegar ao conhecimento. A unilateralidade do racionalismo, portanto, consiste em desprezar a ação do sujeito sobre o sujeito.

Segundo os racionalista, o conhecimento é pré-formado, ou seja, já nascemos com as estruturas do conhecimento e elas se atualizam na medida em que nos desenvolvemos. O objeto de maior preocupação passa a ser o desenvolvimento das habilidades ou habilidades já adquiridas, que nem sempre são observáveis.

Enquanto no empirismo a ênfase da avaliação é medir um produto que se pode observar, aqui a preocupação é também com habilidades adquiridas, que nem sempre podem ser demonstradas.

Questiona-se, a partir daí, a aplicação dos famosos testes padronizados, pois se privilegia a individualidade. Torna-se importante respeitar o ritmo de cada um na aquisição de conhecimentos para que estes se tornem mais significativos. Nesse contexto, busca-se a valorização da autoavaliação e do estudo de aspectos afetivos e emocionais que interferem na aprendizagem. Mas, apesar da relevância desses aspectos, Barbosa Franco nos diz que:

A matriz subjetiva mostrou-se e mostra-se ainda hoje insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isto porque também fragmenta a realidade uma vez que permanece no âmbito das análises abstratas e universais e perpetua conclusões centradas nos indivíduos e em seus vínculos intimistas, determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado. (BARBOSA FRANCO, 1950:20)

O ensino escolar formal deve ser entendido como parte de um processo global na formação do aluno enquanto ser social. É necessário pensar um sistema educativo que tenha como um dos seus objetivos o desenvolvimento das capacidades do educando nas dimensões cultural, econômica e política, em função do ser social.

A melhoria da qualidade do ensino, em todos os aspectos, constitui um desafio constante para todos que se preocupam com a aprendizagem, mas ela tem se limitado apenas a mudanças de métodos, técnicas e propostas curriculares. Não se deve descartar a possibilidade de que métodos, técnicas e propostas curriculares possam ter influência positivas na melhoria da qualidade. Uma mudança significativa só se concretizará quando houver uma mudança efetiva de postura.

A escola não pode pensar apenas em receitas prontas de como ensinar mecanicamente à criança a decodificação de símbolos e signos.

## **2.2 - Avaliação: medir e julgar.**

Segundo Franco (1993), as primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional estavam vinculadas a uma vertente da psicologia da educação dedicada à psicometria. A chamada psicologia científica emergiu baseada em critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, em que a observação, a verificação e a experimentação eram tidas como condições indispensáveis. As pesquisas avaliativas do início do século voltavam-se particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano. Nessa forma de avaliar não se diferenciam avaliação e medida, o objetivo é classificar e determinar os progressos realizados e a maior preocupação dos “técnicos avaliadores” é a elaboração de instrumentos e testes eficientes.

Na década de 1930, Tyler afirmou que o objetivo da avaliação educacional é descobrir o que os estudantes aprenderam na escola e quais deles encontraram dificuldades de aprendizagem (WORTHEN 2004). Seus estudos introduziram vários procedimentos de avaliação, tais como: inventários, escalas, listas de registros de comportamentos e questionários para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos durante o processo educacional, tendo em vista os objetivos curriculares, cuja concepção reflete-se até hoje nos trabalhos desenvolvidos na área de avaliação (SOUSA, 1993, p. 28).

Nesse sentido, a Avaliação sempre implica julgamentos de “melhor ou pior”. Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se, então, dissemos, baseados nessa medida, “excelente”, “satisfatório” ou “terrível” foi feita uma avaliação. Assim, esta se processa tendo em vista objetivos específicos (EBEL apud SOUSA, 1993, p. 30).



Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais (AUSUBEL et al. apud SOUSA, 1993, p. 30).

Por conseguinte, a tendência é conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos. Considerado esse contexto, a avaliação escolar assume um caráter quantitativo no qual o que se aprende equivale à certa quantidade de conhecimento ensinado. Isso implica a ideia de que a palavra do outro deve ser reiterada parcial ou totalmente, a meta do ensino é, por assim dizer, a repetição da palavra (GÓES, 1997, p. 12).

Essas práticas avaliativas assumem características que se apoiam na premiação e classificação, vistas como decorrentes do empenho individual em aproveitar as oportunidades de ensino, servindo essencialmente ao controle e à adaptação das condutas sociais dos alunos.

Elementos como conteúdos, organização e avaliação são coerentes com um modelo de ensino baseado na relação entre seleção de conteúdos prontos e acabados e na transmissão por meio de exposição, fixação e memorização.

Observando a argumentação de professores acerca dos pré-requisitos – no sentido de aprendizagens necessárias a outras aprendizagens. Sampaio (1997) comenta o funcionamento do ensino escolar:

O currículo está bem delineado neste todo indissociável, do qual não fazem parte os alunos, a não ser naquilo que se espera ou que não tenha sido atingido por eles. Assim, se a identificação dos pré-requisitos permite ao professor identificar falhas anteriores e prever o preparo para as fases seguintes do ensino, no entanto não se observa que isto venha a ser utilizado para provocar retornos ou desvios no movimento curricular, de forma a atender o aluno. O que se perde permanece perdido.

Ainda segundo a autora, uma combinação entre seriação, conteúdos e objetivos por disciplinas, organiza o ensino, mas não necessariamente o processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, o professor preocupa-se com o cumprimento do programa e desconsidera a continuidade do processo ensino-aprendizagem. Com isso, o currículo desenvolve-se numa direção contrária ao favorecimento do acesso ao conhecimento.

Esse modelo de ensino permite ao aluno entender informações, memorizar e mecanizar aquisições, ter bom desempenho em provas de devolução das informações transmitidas e com isso avançar no percurso seriado; possibilita, entretanto, que os conteúdos não sejam apropriados, mas que se possa aprender a responder nas provas o que foi memorizado apenas para um desempenho satisfatório nesta situação, o que equivale a conseguir sucesso sem aprendizagem real. (SAMPAIO, 1997, p. 64)

Todas essas ações do contexto escolar, que para o aluno são transmitidas em aprendizado ou não, dependendo da nota ou conceito que tenha tirado, remetem ao pensamento e ao incômodo que certamente já permeou o imaginário de muitos professores e teóricos da Educação: a questão do fracasso escolar.

A situação de fracasso, entendida apenas como problema de repercussões para o aluno, produz limitações e mutilações para todos. Porque impede o professor e a escola de perceberem a dicotomia em que se encontram enquanto sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem, uma vez que eles também são atingidos por este fracasso na medida em que sua atividade, voltada ao cumprimento do programa, pode transcorrer independente do processo e dos resultados da aprendizagem, impedindo-os de se apropriarem das múltiplas formas de aprender de seus alunos.

O currículo, nesse desenho básico, define para o professor a atividade de ensino, mas não a atividade de levar a aprender. Estabelece o papel do professor como aquele que explica, treina e avalia, e o papel do aluno como aquele que ouve, repete, “devolve” e aperfeiçoa o que recebe sem que ninguém lhe diga como (SAMPAIO, 1997, p. 65).

Dessa forma, a avaliação é centrada no aluno, que deve apresentar determinado rendimento em relação às expectativas definidas pela escola, e visa saber o quanto a criança aprendeu, ou melhor, conseguiu reter deste conhecimento. Para isso, o professor elabora provas e, então, a ideia da avaliação como medida e julgamento tem sua expressão nas notas e seu valor considerado em relação à média alcançada. De acordo com Thorndike (1969 apud DEPRESBITERIS, 1993), notas são símbolos somativos que caracterizam o desempenho dos estudantes em seus esforços educacionais. Segundo ele, a principal função das notas é fornecer informações concisas a certos grupos como pais, conselheiros e outras escolas sobre o desempenho dos alunos em um curso ou parte dele.

A exigência e o acúmulo de esforços feitos por professores na discussão sobre avaliação, que muitas vezes recai sobre a questão de ter que dar uma nota, de ser obrigado a dar uma média final, demonstra o que se valoriza na escola, ou seja, na maioria das vezes, o papel, o registro, o procedimento formal. A preocupação centrada na nota, usada para fundamentar necessidades de classificação dos alunos, dá ênfase à comparação de desempenhos e não aos objetivos que se deseja atingir. Segundo Luckesi (1995), somam-se e dividem-se notas, revestindo a avaliação de um caráter exclusivamente comercial, contabilístico, que desconsidera o aspecto educacional.

Essa situação se agrava quando se observa que na confecção de provas – os instrumentos mais utilizados ainda para atribuição de notas – o professor tende a priorizar a memorização do conteúdo apresentado, com as respostas obtidas comparadas com respostas esperadas, dispensando qualquer elaboração pessoal de cada aluno.

Há um cenário predominante de relações escolares em que o aluno “é ensinado” a buscar a “boa nota” e não a aquisição de conhecimentos, pois, embora se afirme que o importante é aprender, ele vai vivenciando o processo de sobrevivência escolar de aprovação/reprovação. O aluno estuda para trocar conteúdo memorizado por nota e não para se apropriar de um conhecimento que lhe dê condição para interagir com o meio em que vive.

Esta forma de avaliar, no movimento histórico, gera sérios questionamentos por parte de alguns educadores. É nesse contexto que se inicia a valorização da “autoavaliação”, das provas subjetivas, das questões abertas, do sujeito que constrói suas próprias respostas, bem como os estudos dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem (FRANCO, 1993).

A autoavaliação é o processo pelo qual o próprio estudante analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções, sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem.

Essa análise leva em conta o que o estudante já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e dificultadores de seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada pelo estudante, novos objetivos podem emergir. A autoavaliação não visa à atribuição de notas pelo estudante; mas sim, o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo de sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar essa prática continuamente e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, usando as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2014, p. 72).

A autoavaliação é mais ligada à avaliação para a aprendizagem do que à avaliação da aprendizagem, pelo fato de buscar seu desenvolvimento. Inclui a formulação de julgamentos do mérito do trabalho pelo estudante, o que usualmente tem sido tarefa do professor. A valorização do que os estudantes pensam sobre a qualidade de seu trabalho constitui um desafio à ordem estabelecida e à rotina escolar (VILLAS BOAS, 2014, p. 73).

No Ensino Fundamental, outras formas de registro da autoavaliação podem ser criadas, mas é importante ressaltar que o estudante se autoavalia sempre. A escola deve criar

possibilidades para que o aluno se reconheça nesse processo e possa fazer seus registros, sabendo que não receberá nota nem será punido. Os registros da autoavaliação podem ser realizados por escrito, por meio de desenhos, em meio a entrevistas, em pequenos grupos ou mesmo por meio de cartas ou bilhetes, cujo leitor pode ser o docente ou mesmo um colega escolhido pelo aluno.

A ideia é tornar esses momentos uma forma de qualificar as aprendizagens em seu processo, sem riscos ou traumas de que sejam utilizados contra aquele que, de maneira sincera, admitiu o que aprendeu e o que ainda não aprendeu. Não é obrigatório tornar público o que foi produzido, ou seja, a autoavaliação. Esta servirá especialmente para que o indivíduo tenha consciência sistemática de como estão suas aprendizagens.

### **2.3 - Avaliação formativa**

A professora, ao avaliar, é avaliada, num processo coletivo, cooperativo, solidário, que busca a ampliação permanente da qualidade da escola, uma escola que tem como preocupação central o conhecimento como resultado das intenções humanas e participante das buscas humanas por uma vida mais feliz para todos (ESTEBAN, 2005, p. 36).

Nas diversas maneiras de avaliação que um professor pode usar em sua prática docente a avaliação formativa pode contribuir sobremaneira para uma mudança dos objetivos a serem alcançados, tanto pelo professor quanto pelo aluno. É importante que os espaços educativos compreendam e tenham em sua dinâmica o conceito de avaliação formativa, bem como sua aplicabilidade prática.

Para Villas Boas (2005, p. 30):

Essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase que exclusivamente da prova.

É impensável imaginar a avaliação sem a participação ativa e comprometida por parte do educando, o estudante é visto como sujeito do processo proposto pelo professor, que sabiamente socializa suas intenções, modificando-as e adaptando-as, se for necessário. Nas palavras de Cunha (2006, p. 68):

O protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece

que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

O protagonismo de todos os sujeitos envolvidos nas ações pedagógicas, desde o planejamento das atividades até a decisão de como acontecerá a avaliação, faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja vivido e organizado de uma forma dinâmica, cheio de significado e vida para aqueles que dele participam.

O professor deve se apresentar ao aluno como um “parceiro”, que pode, inclusive, mediar conflitos de todos os níveis, em alguns casos são estabelecidas relações afetivas de confiança. Nesse ambiente, o aluno que adentra a escola tem uma concepção de, além de aprender, contribuir para as aprendizagens de outros alunos inseridos no ambiente escolar. Assim, o professor se torna mais do que um detentor do conhecimento com a função de transmitir o conteúdo. Cunha (2006, p. 67) entende que “a mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a ele pelos indivíduos e a compreensão da história de sua produção”.

Além de colocar o estudante como protagonista e o professor como mediador das relações em sala de aula, a avaliação formativa propõe uma reflexão sobre o próprio propósito da avaliação. Perrenoud (1999, p.124) nos ajuda a compreender que:

Uma avaliação formativa digna deste nome não produz informações e verificações por simples espírito de sistema ou de equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, *nem mais nem menos*, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos.

Por ter o papel fundamental de ajudar a desenvolver a aprendizagem do estudante, a escola busca estratégias que possam justamente sinalizar as necessidades e avanços dos alunos em relação aos objetivos do trabalho pedagógico. Muito mais do que verificar e dar um conceito ao final de um período, aqui, a avaliação só tem sentido se for para encontrar novos caminhos para contribuir com a aprendizagem do aluno. Ainda nessa perspectiva, a avaliação não acontece em momentos estanques no fim do ano ou do semestre, ela está presente no cotidiano da escola e com possibilidades de discussão e reflexão sobre os assuntos tratados. O professor também avança em sua prática pedagógica, aprendendo e pesquisando novas estratégias para a promoção das aprendizagens dos alunos. Neste caso, também o trabalho coletivo da escola pode ser redimensionado, se houver a contribuição dos demais professores para a promoção das aprendizagens dos alunos.

Villas Boas (2005, p. 29) reafirma essa visão da avaliação nos seguintes termos:

A avaliação existe para que se conheça que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

O aluno é também responsável por sua aprendizagem e desenvolvimento, postura que difere em muitos aspectos da avaliação classificatória e somatória. Extingue-se a ideia autoritária e centralizadora do professor, que pouco a pouco vai tomando outras dimensões, felizmente, pois toda a ideia anterior do professor ser detentor único do saber vai perdendo espaço para uma prática realmente integradora.

O professor, nessa perspectiva de trabalho, precisa entender que também é sujeito de aprendizagens, fortalecendo, ainda mais, uma relação de parceria e cooperação com os estudantes. Para Esteban (2002):

A relação professor-aluno é uma relação comunicativa. No processo de ensino-aprendizagem, o professor, ao comunicar-se com os alunos, faz com que estes, por seu intermédio, comuniquem-se uns com os outros e com a realidade, com os conhecimentos e os valores.

Na proposta da avaliação formativa, os momentos de questionamento estão abertos e são bem-vindos em todos os espaços escolares. Na sala de aula, as discussões, os pontos de vista, as análises e as sínteses fazem parte de um processo de aprendizagem, num movimento dinâmico. Juntos, professor e estudantes buscam estratégias para alcançar os conhecimentos, conteúdos e objetivos estipulados e planejados em conjunto, no início e durante todo o período letivo. Dessa forma, tanto o processo de planejamento como o processo de avaliação são vivenciados de forma coletiva e significativa.

Os processos avaliativos desenvolvidos em uma instituição de ensino precisam ser muito bem discutidos e definidos por toda a equipe escolar, afinal, a mesma avaliação que pode promover, motivar e contribuir para a aprendizagem do aluno também pode ser extremamente dura e inflexível, podendo deixar marcas, positivas ou negativas, que acompanharão o sujeito para o resto da vida.

A concepção de avaliação almejada para prática pedagógica é a avaliação formativa, isto é, “a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2005, p. 36). Essa é uma postura que deve ser compartilhada pelo diretor, por coordenadores, pelo corpo docente e por todos os que fazem

parte da escola, para procurar, assim, constituir um ambiente acolhedor, verdadeiramente formativo para a comunidade escolar. Segundo Villas Boas (2005, p. 35):

Estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação (voltada apenas para a aprovação e reprovação) pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc. Todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa. Esse é mais um argumento a favor de a avaliação formativa ter como foco não apenas o aluno, mas também o professor e a escola.

Como a avaliação ocorre em toda a escola, e envolve todos os sujeitos que nela atuam, cabe ao gestor escolar promover espaços para que ela seja planejada e seus resultados e percursos discutidos. Dessa maneira, há a continuidade do processo avaliativo que não se encerra em uma avaliação escrita, em um determinado dia e local.

Dessa forma, todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem devem ter coerência nas suas posturas. É um desejo que a prática de professores se transforme. Então, é preciso que haja um ambiente propício para que isso ocorra. É necessário buscar entendimento e concepção coerentes referentes à avaliação de todos que fazem parte da escola. Apesar de ser uma tarefa longa e trabalhosa, é fundamental para que o trabalho de qualidade aconteça na prática coletiva e não fique apenas teorizado em livros. Zabala (2004, p.127) ajuda a entender essa visão, quando considera que:

O trabalho em equipe pressupõe que se transite de professor de uma turma ou de um grupo (ou de vários, conforme a carga horária que nos corresponda)“ a professor da instituição”. Nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo a que atendemos ou da disciplina que lecionamos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte.

O processo avaliativo é da escola, e não de propriedade de cada professor ou gestor. Essa forma de trabalhar em equipe se afasta completamente de uma visão bancária de educação (FREIRE, 1978), em que o aluno precisa memorizar e acumular conteúdos previamente estabelecidos para se aproximar de uma visão emancipadora de educação. Afonso (1999, p.96) reforça esse pensamento:

[...] só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjetividade validada, me parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor da emancipação.

A avaliação pensada nessa perspectiva não poderá ser vista apenas dentro da sala de aula, faz-se necessário ampliarmos esse olhar para toda a escola. É certo que se encontrem posicionamentos divergentes para uma prática de avaliação formativa entre professores, mas

as várias sementes devem ser lançadas nos espaços de coordenações para que haja a sensibilização dos docentes nessa questão.

## **2.4 - Diretrizes da Avaliação das escolas públicas**

As Diretrizes da Avaliação das escolas Públicas constituem um documento que norteia a prática avaliativa do professor e seu posicionamento frente aos anseios e expectativas dos alunos. É importante ressaltar que a avaliação se faz presente em todos os aspectos da vida humana. Todos realizam avaliações constantemente, seja julgando ou comparando por meio de reflexões informais ou formais.

Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Segundo Villas-Boas (1998, p. 21), as práticas avaliativas podem servir à manutenção ou à transformação social. É preciso entender que a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.

Destarte, após discussão a respeito do tema Avaliação Escolar, a Secretaria de Educação do Distrito Federal publicou as Diretrizes da Avaliação das escolas públicas com o objetivo de direcionar a prática pedagógica dos professores e sempre apontar um caminho para a integração social dos estudantes.

Na perspectiva de um ensino que contemple a integralidade do ser humano, a avaliação não pode ir de encontro com ideias de uma educação transformadora. Avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida. Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, que corresponde à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo. Por isso, as afirmativas de que, enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorrem aprendizagens são válidas tanto por parte do docente quanto do estudante. Esse processo é conhecido como avaliação formativa, ou seja, avaliação para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2013).

A avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens. De acordo com Allal (1986, p. 176), “a expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven num artigo sobre a avaliação dos meios de



ensino”. Segundo Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação.

É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem e contribui para a efetivação da atividade de ensino. Fica muito claro que a avaliação formativa se distancia muito da tradicional, principalmente quando analisamos seu foco, seu objetivo. Sua prática transcende a ideia da classificação, da medição e da seleção. Nesse sentido, Cardinet (1986, p. 14) define a avaliação formativa como a avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar e procura localizar as suas dificuldades com a finalidade de ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.

A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa, que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. Ao caracterizar tal avaliação, Hadji (2001) aponta que ela deve ser informativa, na medida em que informa os atores do processo educativo. Nesse sentido, ela informa o professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica e possibilita que ele regule sua ação a partir disso. O aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. A continuidade é outra característica da avaliação formativa que deve estar inscrita no centro do processo educativo, formativo, para proporcionar uma articulação mais eficaz e constante entre coleta de informações e ação remediadora.

Na proposta de avaliação formativa, o professor define previamente os instrumentos que utilizará para implementá-la. Nesse sentido, destaca-se a importância do planejamento prévio, a fim de definir objetivos gerais e específicos para aprendizagem. O professor, ao propor a avaliação formativa, precisa disponibilizar diversos instrumentos que possam contribuir de maneira profícua para a conquista da aprendizagem do aluno. É perceptível que não existe apenas um momento de aprendizagem, ela permeia todo o processo educativo. Esse é o sentido da avaliação para as aprendizagens e não simplesmente da avaliação das aprendizagens. A diferença é que a primeira promove intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve, e a segunda, também denominada de avaliação somativa, faz um balanço das aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo, podendo não ter como objetivo a realização de intervenções (VILLAS BOAS, 2013).

Na perspectiva da avaliação formativa, tanto professores quanto alunos são agentes do processo avaliativo, esse procedimento pode ocorrer quando o docente possibilita a discussão e caracterização da autoavaliação. É importante ressaltar que na avaliação formativa, as produções dos estudantes devem ser apreciadas e analisadas com o intuito de oferecerem novas possibilidades de aprendizagem. Os professores devem se apropriar desses instrumentos para que a aprendizagem seja realmente significativa.

O processo avaliativo formativo é contínuo, permanente, flexível e global. Implica o planejamento para orientar e auxiliar os educadores no olhar sobre seu fazer pedagógico e permite que sejam encontrados os melhores resultados, identificadas as necessidades e tomadas as decisões adequadas para a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Alguns instrumentos avaliativos têm a intenção de potencializar a avaliação formativa no âmbito da educação escolar. Dentre os diversos instrumentos, o professor poderá utilizar a avaliação por pares. Essa avaliação pode ser realizada em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e acompanhada de registros escritos. Consiste em colocar os estudantes avaliando uns aos outros ou realizando atividades em duplas ou em grupos. Dessa forma, qualifica-se o processo avaliativo sem a exigência de atribuição de pontos ou notas.

As provas também se configuram como item de apoio ao professor no momento de avaliação. Estas devem incluir questões contextuais e instigantes e que requeiram análise, justificativa, descrição, resumo, conclusão, inferência e raciocínio lógico. Os enunciados devem ser elaborados com precisão de sentido no contexto e, quando for o caso, incluir imagem, gráfico, tabela, texto, etc. As questões devem apresentar conteúdos e informações que promovam aprendizagens também durante sua resolução. Devem ser elaboradas levando em conta os objetivos de aprendizagem e o nível em que se encontram os estudantes. Enquanto são elaboradas, são definidos os critérios de avaliação, que devem ser sempre comunicados aos estudantes ou, sempre que possível, escritos com sua participação.

Outro tipo de instrumento avaliativo são os registros reflexivos. São anotações diárias ou em dias combinados com a turma, relacionadas às aprendizagens conquistadas. Os registros reflexivos permitem aos docentes e discentes o acompanhamento das evoluções nas narrativas, bem como na autoavaliação de cada um que produz o registro.

Os seminários, pesquisas, trabalhos em grupos pequenos são comumente utilizados por professores para a avaliação; no entanto, é importante esclarecer que todas as etapas do trabalho devem ser orientadas pelo docente e avaliadas por ele e pelos estudantes. A avaliação

por pares ou colegas e a autoavaliação oferecem grande contribuição ao processo. Cada etapa realizada e as diferentes habilidades dos estudantes são valorizadas. Os critérios de avaliação são construídos com os estudantes.

Por fim, a autoavaliação deve ser uma prática constante na vida acadêmica, é um processo que oportuniza ao estudante analisar seu desempenho e perceber-se como responsável pela aprendizagem. Pode ser registrada de forma escrita ou ser feita oralmente. Requer orientação do professor a partir dos objetivos de aprendizagem e do reconhecimento dos princípios éticos. Não se destina à atribuição de nota, à punição nem ao oferecimento ou retirada de “pontos”. Realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, sempre em consonância com os objetivos de trabalho.

Além dessas estratégias relativas à avaliação formativa, é preciso que exista uma parceria constante entre escola e família. Esse diálogo precisa acontecer, pois dessa maneira haverá uma constante troca de aprendizado. A equipe pedagógica deve informar as famílias a respeito da organização do trabalho pedagógico e dos procedimentos para avaliação, a fim de que essa comunicação possa potencializar as formas de atuação das famílias com professores.

A participação e o envolvimento efetivo das famílias podem ser assegurados pela escola com ações pontuais, como: apresentar, discutir e avaliar com as famílias os objetivos da instituição para assegurar uma educação de qualidade no início e ao longo do ano letivo, ou quando se fizer necessário; esclarecer a organização do trabalho pedagógico e da avaliação adotada (seriação, ciclos, semestralidade, entre outras lógicas de organização do ensino); possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, bem como de sua rotina escolar, observando seus avanços e necessidades específicas de aprendizagem; promover reuniões que incentivem a participação das famílias tanto nas atividades festivas como naquelas que se referem aos processos pedagógicos. O envolvimento das famílias inicia-se no planejamento, passa pela execução e em seguida pela avaliação, num processo cíclico.

Outro aspecto contributivo para que as famílias estejam comprometidas com o processo educativo dos estudantes é o estabelecimento/aprimoramento de mecanismos de comunicação entre elas e a escola. Valorizar suas percepções, expectativas e anseios acerca do processo avaliativo da escola e da sala de aula, esclarecendo e discutindo desde as primeiras reuniões realizadas durante o ano letivo os objetivos dos trabalhos, dos deveres de casa e das atividades em sala de aula propostos aos estudantes, são formas de diminuir o distanciamento e as tensões existentes entre as duas instituições, potencializando ações de natureza inclusiva (OLIVEIRA, 2011).

### 3 - Metodologia

A palavra metodologia, segundo dicionário Houaiss, é uma ciência que estuda métodos. Além disso, a metodologia é também considerada uma forma de conduzir a pesquisa ou um conjunto de regras para ensino de ciência e arte.

Outro conceito de metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (análise documental, questionário, entrevista etc.).

A pesquisa a ser realizada vai ao encontro dessa assertiva, pois tem a intenção de encontrar meios específicos de se conduzir uma investigação a respeito da Avaliação Interdisciplinar nas séries finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa precisa de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008: 148).

É necessário entender o papel da ciência e qual os seus objetivos no mundo atual. Sua principal função é propiciar uma qualidade de vida intelectual aos pensadores e trabalhadores de todos os ramos da ciência, em especial aos professores que lidam diariamente com o saber. É importante salientar que esta pesquisa, disporá das metodologias específicas como as análise documental e entrevista.

A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica; também pode ser conceituada como um conjunto de operações intelectuais, visando à descrição e representação dos documentos de uma forma unificada e sistemática.

Para Appolinário (2009: 67), a definição de documento é qualquer suporte que contenha informação registrada, a qual forme uma unidade que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. E, de acordo com o conceito técnico da Associação de Arquivistas Brasileiros, o documento define-se como qualquer informação fixada em um suporte (AAB, 1990).

A primeira perspectiva da análise documental apreende os documentos como base para o desenvolvimento de estudos e pesquisas cujos objetivos advêm do interesse do pesquisador, uma vez que busca a reconstrução crítica dos dados passados no intuito de obter indícios para projeções futuras (PIMENTEL, 2001; RAIMUNDO, 2006, apud SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012). Em síntese, a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

Além análise documental, a entrevista será uma ferramenta importantíssima para perscrutar o universo dos docentes em relação à avaliação interdisciplinar nos anos finais do ensino Fundamental.

Segundo Vera (1974), a entrevista possui um objetivo definido, que é recolher, por meio de interrogatório do informante, dados para a pesquisa.

Alguns dados devem ser adotados para o preparo e a realização da entrevista:

- ✓ planejar a entrevista, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado;
- ✓ obter, sempre que possível, algum conhecimento prévio acerca do entrevistado;
- ✓ marcar com antecedência o local e o horário da entrevista, qualquer transtorno poderá comprometer os resultados da pesquisa;
- ✓ criar condições, isto é, uma situação discreta, para a entrevista, pois será mais fácil obter informações espontâneas e confidenciais de uma pessoa isolada, do que de uma pessoa acompanhada ou em grupo;
- ✓ escolher o entrevistado de acordo com sua familiaridade ou autoridade em relação ao assunto escolhido;
- ✓ fazer uma lista de questões, destacando as mais importantes;
- ✓ assegurar um número suficiente de entrevistados, o que dependerá da viabilidade da informação a ser obtida.

É importante que o entrevistado saiba o motivo da entrevista e de sua escolha. O entrevistador deve obter e manter a confiança do entrevistado, evitando ser inoportuno, não interrompendo outras atividades de seu interesse, nem o entrevistando quando estiver irritado, fatigado ou impaciente. Convém dispor-se a ouvir mais do que falar. O que interessa é o que o informante tem a dizer. Deve-se dar tempo necessário para que o entrevistado discorra satisfatoriamente sobre o assunto.

A realização de uma boa entrevista exige que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa e o contexto em que pretende realizar sua investigação. É preciso que tenha segurança e autoconfiança.

O entrevistador pode lançar mão de algum nível de informalidade; no entanto, jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material para sua investigação.

Terminada essa primeira parte, segue-se a etapa de análise do material. Analisar entrevistas é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação. O pesquisador precisa tomar cuidado para não retirar da entrevista apenas elementos que confirmem suas hipóteses ou teorias de sua referência. É necessário estar atento à interferência da subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação. Como diz Geraldo Romanelli (1998):

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo (p.128).

Espera-se, com a metodologia adotada, encontrar elementos para refletir a respeito da Avaliação interdisciplinar nos anos Finais do Ensino Fundamental. O trabalho tem a intenção de instigar professores e alunos a repensarem a sua prática pedagógica enquanto sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa contou com a participação e cooperação dos professores do Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá, em especial do professor regente da disciplina de matemática, que preferiu não ser identificado nominalmente.

O professor regente cedeu gentilmente uma avaliação para ser analisada e anexada neste trabalho, além de disponibilizar um espaço do valioso tempo para responder algumas perguntas que foram feitas de maneira informal, mas sem perder a objetividade e seriedade da pesquisa.

Além da entrevista, foi recolhida uma avaliação escrita para a construção dos dados desta pesquisa. A prova, em anexo, servirá para ratificar o trabalho desenvolvido pelo professor entrevistado, a fim de verificar se a prática pedagógica que desenvolve em sala vai ao encontro da avaliação que propõe a seus alunos.

A dinâmica do ambiente escolar é muito corrida, de modo que, ao elaborar o cronograma de perguntas e discussões com os colegas professores, houve muita dificuldade

em relação à compreensão do trabalho a ser realizado. Alguns profissionais não se mostraram tão simpáticos à ideia da interdisciplinaridade, mesmo que seja uma prática almejada por muitos profissionais da educação, que entendem que o conceito de interdisciplinaridade ultrapassa barreiras dialógicas e conceituais. Pois se trata da integração da equipe, além de uma boa relação professor-aluno.

No próximo capítulo, será apresentada a análise dos dados da pesquisa, estes são compostos de respostas compiladas da entrevista realizada com o professor regente que ministra aulas de matemática, no ensino fundamental.

#### **4 - Análise de dados**

Ao abordar a interdisciplinaridade, é necessário partir do discurso para a prática e ousar, como diz Fazenda (1999, p.29): “o diálogo, a ousadia da busca e da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. Só haverá educação de qualidade quando esta for embasada na teoria pragmática da interdisciplinaridade, pois, por meio desse viés, pode-se estabelecer um elo além da sala e de alguns conteúdos descontextualizados. Zabala (1998, p.40) fala sobre essa interação, que “todo conteúdo por mais específico que seja sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza”.

Quando houve a oportunidade de dialogar com o professor entrevistado a respeito do comportamento de alguns educadores em relação à interdisciplinaridade, constatou-se um fato desanimador. Em suas palavras, alguns professores não conseguem mais vislumbrar uma educação transformadora, que integre de maneira interdisciplinar o educando. Isso ocorre devido a diversos fatores apontados por eles, como por exemplo: desvalorização da educação e distanciamento dos familiares na condução educacional dos filhos.

A seguir serão apresentados trechos da entrevista realizada com o professor entrevistado e, logo abaixo, análises “dessa conversa” e sua aplicabilidade na proposta de ensino nos anos finais do ensino fundamental. O material anexado também servirá de apoio para constatação ou não de um trabalho interdisciplinar realizado pelo professor entrevistado.

##### **4.1 - Você faz prova interdisciplinar?**

*Na verdade, nunca tive a intenção de mesclar meu conteúdo com outros, pensava que cada professor deveria trabalhar na sua área e não “atrapalhar” o trabalho dos colegas.*

*Então, tive a experiência de participar de uma palestra que abordava justamente a questão da prova interdisciplinar.*

A interdisciplinaridade, embora muito discutida nos meios educacionais e alvo de palestras, discussões acadêmicas e fóruns, ainda tem muito a ser compreendida pelos professores que vivenciam a prática pedagógica diariamente em sala de aula. Infelizmente, não são todos os profissionais que têm consciência do que realmente seja na prática esse termo, que, em muitas situações, tem se transformado em modismo pedagógico e dialógico.

Segundo Fazenda (1999), a metodologia interdisciplinar, em seu exercício, requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento. Está fundamentada na criatividade, na inovação, no desejo de ir além do convencional e extrair arte e beleza. Requer parceria, diálogo e compreensão do outro como um ser particular e com capacidade de se modificar no contato com o outro e modificar o mundo que o rodeia. Longe de ser apenas uma mescla de conteúdos, ela é capaz de adquirir uma educação mais humanizante e libertadora, capaz de colaborar para a construção de mundo com sentido solidário, fraterno e compreensivo e consegue encontrar o seu próprio sentido de ser no mundo.

*Havia professores que estavam relatando como estavam se sentido, trabalhando com essa perspectiva. Foram três relatos apaixonados que ouvimos com muita atenção e com certa incredulidade. Pensava que aquilo era algum projeto do governo para aprovação em larga escala. Refletia que toda e qualquer experimentação vinha para a sala de aula; até duvidei a respeito da fala dos colegas que relataram o trabalho interdisciplinar.*

*Ao final da palestra, conversei com alguns colegas que ficaram animadíssimos com a proposta da palestra de estimular a produção de uma prova interdisciplinar. A ideia de fazer uma prova interdisciplinar surgiu na minha cabeça, mas como construir um instrumento avaliativo, sem ter ciência das outras disciplinas?*

*A situação mais elaborada que fazia nas questões de matemática era criar situações problemas com exemplos reais e próximos à realidade dos alunos. Tentei elaborar uma prova interdisciplinar, mas não consegui, é muito difícil! Há muito tempo não estudo geografia, história, ciências. Como fazer uma avaliação de matemática abordando situações de outras disciplinas? Realmente muito complicado.*



O exercício interdisciplinar é considerado uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo escolar, essa ideia também está no imaginário do professor entrevistado, pois, em sua ideia inicial, a interdisciplinaridade seria uma mescla de conteúdo. O conceito é muito mais amplo, abrange uma estruturação e uma renovação no sistema educacional e de formação do professor. O conceito de interdisciplinaridade não deve ser entendido dessa maneira, pois, assim, desconstrói todo o pensamento integracionista que é a base do ensino interdisciplinar.

Todos os profissionais da educação devem estar cientes de que a vivência em sala de aula aponta para comportamentos didáticos interdisciplinares. Desse modo, não é possível reduzir a ideia conceitual de interdisciplinaridade a uma mera junção ou mescla de conteúdos sem grande alcance e sem resultados convincentes.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade, integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas, ou fatores, que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999. p 89). Então, para que ocorra a interdisciplinaridade, não se deve eliminar as disciplinas, deve-se torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e atualizá-las no que se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem.

O professor entrevistado afirma que não pode produzir uma avaliação interdisciplinar, pois, segundo ele, não tem conhecimento ou “ciências” de outras disciplinas. É preciso eliminar essa ideia fixa na mente dos profissionais da educação. O conceito de interdisciplinaridade não é a junção, pura e simplesmente, das disciplinas, mas uma integração de modo a possibilitar no aluno a verdadeira construção do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) orientam para o desenvolvimento de um currículo que contemple a interdisciplinaridade como algo que vá além da justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, que evite a diluição destas, de modo a se perder em generalidades. O trabalho interdisciplinar precisa “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p. 88-89). Dessa forma, a finalidade da interdisciplinaridade é de ampliar a ligação

entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de recriação conceitual e teórica (PAVIANI, p. 41, 2008).

*Além da paixão pelos números, sempre admirei e exaltei a poesia. Quando era estudante do ensino médio, adorava poesias e questões relacionadas à Língua Portuguesa. Odiava a parte gramatical, mas era aficionado pelos poetas e suas obras. Essa admiração e habilidade na disciplina de Língua Portuguesa fizeram com que, em algumas questões de provas, colocasse trechos de poesias ou frases de grandes escritores. Não sei se é possível caracterizar essa proposta de prova interdisciplinar. Eu tento. Na minha disciplina é um pouco mais complexo, alguns alunos vêm com uma enorme falta de pré-requisitos. Meu trabalho é reparar as dificuldades que tiveram nos anos anteriores para seguirem adiante.*

*A interdisciplinaridade pode ajudar nesse resgate e tornar a vida do estudante menos dolorosa. A questão é que não consigo realizar. Não tenho exemplos de provas dessa maneira.*

É visível a preocupação do professor em implementar uma abordagem significativa em suas aulas, seguindo uma postura mais dinâmica em sua prática pedagógica, que sofrerá alterações, se houver um engajamento no comportamento referente ao estudo; antes de tudo é preciso que o professor seja um eterno pesquisador, a fim de dinamizar seu olhar para uma prática inovadora.

Pérez Gómez (apud NÓVOA, 1991) afirma que a formação do professor vai além da metodologia e construção de conhecimento. Ele precisa assumir uma postura dinâmica e reflexiva para responder às novas exigências de mudanças de caráter subjetivo e objetivo na ressignificação da sua identidade profissional. A prática docente, nesta perspectiva, engloba todas as práticas que defendem o ensino e a aprendizagem como atividades críticas.

Para uma nova reflexão sobre a Educação, é preciso refletir sobre a interdisciplinaridade, que não pode ser a “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993, p. 64). Ela implica um novo pensar e agir, uma postura que privilegia a abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados. Busca-se superar a linearidade do currículo escolar, reorganizando-o de forma a superar a tendência de um mero seguimento da lista pronta por série.

Na entrevista realizada, o professor ressaltou que diversas questões o incomodavam, mas, apenas com a possibilidade de assistir a uma palestra, teve a oportunidade reorganizar seus pensamentos e despertar para um novo comportamento que associasse a adequação da sua prática ao conceito de interdisciplinaridade. Por isso, é importante investir na formação dos professores para que sejam propagadores de ideias que possam transformar a vida dos educandos. O professor entrevistado participou de uma palestra em que pôde ter acesso a diversos depoimentos de colegas que migraram para a prática interdisciplinar.

Hoje, mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada. O fato de o professor entrevistado ter participado dessa palestra demonstra que havia preocupação e comprometimento com a melhoria da sua prática pedagógica, o professor entrevistado, não apenas participou, mas também, refletiu a respeito e discutiu a proposta apresentada com seus pares, a fim de provocar uma transformação na sua maneira de ministrar aulas.

A formação continuada é um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois, é por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do constante contato com novas concepções, proporcionada pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola. É evidente que esse comportamento de ansiar por mudanças, fundamentalmente, deve partir do professor. O Estado, por meio de Secretarias, deve oportunizar aos profissionais novas metodologias e espaços para convivência com práticas inovadoras de aprendizagem, a fim de propor uma formação na qual o elemento essencial seja aluno.

Para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor. Segundo Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros. Por isso, é importante que ao menos o professor tenha contato

com as diversas propostas apresentadas de formação continuada. No exemplo do professor entrevistado, na palestra da qual participou havia a integração entre teoria e prática, houve relatos de colegas que tiveram a experiência de aplicar em sua prática didática conceitos referentes à interdisciplinaridade. Havia a teoria explanada pelo palestrante e a prática com a fala e exemplos de profissionais da área a respeito de olhares interdisciplinares na educação.

Algumas deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e a reações de indiferença por parte dos professores, pois percebem que certas atividades, que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional. Consequentemente, sua realidade do dia-a-dia em sala de aula também permanece inalterada. Essa sensação de ineficácia dos processos de formação continuada é o sentimento que tem acompanhado muitos professores atualmente. Alguns professores têm uma resistência inacreditável quando se fala em formação continuada, seja por meio de palestras ou cursos de aperfeiçoamento. A impressão de inutilidade e perda de tempo se deve aos diferentes momentos em que participaram e perceberam naquelas intervenções uma profunda desconformidade com prática em sala de aula. Assim, a fala muito comum de alguns participantes desses eventos é: grande perda de tempo.

É preciso propor formações com profundas reflexões práticas, em que o docente observe adequações com a prática escolar, e que situações reais sejam realmente avaliadas e sentidas por todos. Exemplos de palestras como a que participou o professor entrevistado devem ser amplamente divulgadas, pois, segundo o professor, aquele momento de aprendizagem propiciou o encontro fundamental da teoria com a prática.

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isso significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

É oportuno reforçar a ideia da articulação entre teoria e prática, já que, como salienta Pimenta (2002), não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico.

Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

A formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispuser e dotado de uma fundamentação teórica consistente.

#### **4.2 - Você utiliza outros instrumentos avaliativos? Quais?**

*A proposta da Secretaria de Educação é utilizar a prova como parte integrante da nota do aluno, então, orienta para que os professores utilizem diversos meios de avaliação, como trabalhos, pesquisas, atividades de sala, atividades de casa, dentre outros. A grande dificuldade que encontro são essas atividades extra-sala. Quando peço uma pesquisa, com análises, infelizmente, os alunos, a maioria deles, apresentam cópia “ipsis litteris” da internet. Não há a segunda parte, uma pequena análise do que foi solicitado.*

*As atividades de casa são outro problema, setenta por cento da turma não realiza. Às vezes, fico extremamente irritado. Como elaborar um plano de trabalho sem que o “combinado” não foi cumprido?*

As Diretrizes da Avaliação Educacional compõem um documento da Secretaria de Estado da Educação, no qual contém orientações de como o profissional regente deve proceder quanto à avaliação educacional na Educação Básica do Distrito Federal.

O professor mostrou-se conhecedor desse documento, segundo ele, a Secretaria de Educação utiliza a prova como parte integrante da nota dos alunos. O professor entrevistado relata que encontra dificuldade em avaliar atividades extras sala. Os alunos, segundo ele, não se empenham nos exercícios encaminhados para serem feitos em casa.

É importante ressaltar que o dever de casa, também citado pelo professor, é um instrumento avaliativo citado nas Diretrizes de Avaliação do Distrito Federal, no entanto, há informações de como essa prática deve acontecer. Segundo as Diretrizes de Educação, quando o dever de casa é adotado pela escola de modo irrefletido, deixando a critério de cada professor definir os objetivos e a forma como será utilizado e avaliado, a unidade escolar

evidencia não ter um rumo a seguir, deixando familiares e estudantes inseguros ao tentar supor o que cada professor espera deles (VILLAS BOAS; SOARES, 2013).

É necessário que o dever de casa seja uma atividade extensiva do trabalho feito em sala de aula e que o estudante tenha condições de realizá-lo de forma a construir uma postura autônoma e emancipada. A prática de muitos professores destoa dessa indicação, por isso, quando o professor relata o desespero de incluir nas suas diversas atividades avaliativas o dever de casa, deve ter ciência da sua real aplicabilidade e como deve ser feito. O aluno precisa construir conhecimento, mas todo o processo deve ser intermediado por esse profissional competente e ciente das contínuas leituras que deve ter, para poder, de maneira prática e didática, aplicar a ferramenta “dever de casa” para auxiliar todo o processo educacional.

O dever de casa está presente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, pode ser representado por tarefas ou atividades constantes dos livros didáticos ou outros, pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, entrevistas, observações de fenômenos, elaboração de textos, hipertextos, revistas, jornais, montagem de maquetes, peças teatrais, paródias, análise de imagens e até testagem de hipóteses que servirão para aprofundar o conhecimento.

Esse instrumento avaliativo, sem indicação bibliográfica ou de sites próprios da internet e também sem a devida orientação de como realizá-lo, pode ter reflexo negativo na relação do estudante com seus familiares, com a escola e, principalmente, com o docente avaliador. O professor entrevistado não relatou em quais circunstâncias e como solicita o dever de casa, no entanto, essa atividade não pode ser desconexa e tampouco descontextualizada de aprendizado significativo, em que o aluno consiga de fato aprender e se desenvolver.

Os alunos são aficionados por provas, talvez seja um retrato a sociedade. Mesmo enfatizando que a prova, dentre as avaliações, tem um valor menor do que as demais, eles se preparam muito melhor para as provas escritas e acabam se saindo muito melhor na avaliação escrita do que nas demais. Fazem as outras atividades com muita displicência, não dando a real importância para cada etapa do aprendizado.

A análise do professor entrevistado referente ao apego dos alunos às provas demonstra o tipo de educação que foi perpetuada ao longo dos anos. Uma educação em que o produto final era a prova, que em muitas situações era excludente e desvinculada da realidade. A prova, como instrumento avaliativo, foi, por muito tempo, único recurso utilizado por

professores da Educação Básica. Havia uma representação errônea da realidade por muito tempo, pois, em muitas ocasiões, as provas nem sempre reproduzem de maneira fidedigna o aprendizado “medido”. É evidente que muitos estudantes compreendiam os conteúdos ministrados pelos professores, mas não se saíam bem nas provas. O contrário também acontecia, muitos alunos que não estavam entendendo os conteúdos, mas tinham uma grande capacidade de decorar, separavam alguns momentos e decoravam alguns tópicos apresentados em aula. Toda essa prática de Educação não condiz com a proposta de Ensino referendada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de suas Diretrizes de Avaliação.

O conceito de Educação que prioriza apenas provas está de acordo com a proposta de Educação Bancária, condenada pelo educador Paulo Freire. Esse sistema educacional deposita os conhecimentos e, em seguida, retoma, por meio de provas, tudo o que foi ensinado. A proposta de Educação idealizada por muitos educadores é uma prática constante de ensino, e não separa um momento específico para ratificar o conteúdo apreendido.

O professor entrevistado, em relação à quantidade de pontos dispensada na prova, não fere o que as Diretrizes da Avaliação sugerem; porém, a possibilidade de produzir uma avaliação formativa não foi abordada. Por que não pensar na proposta de produzir um instrumento avaliativo formativo, no qual, em mais um momento, o aluno tenha condições de aprender? As avaliações (provas) devem ser vistas como mais uma possibilidade de aprendizado, realizando um estreitamento do conteúdo com práticas didáticas efetivas que visem uma profunda aprendizagem.

#### **4.3 - Você tem interesse em fazer uma prova interdisciplinar?**

*O conhecimento é fantástico! Se você tivesse feito essa pergunta há um ano, minha resposta seria totalmente diferente da resposta de hoje. Minha mente mais aberta, devido à instrução e pesquisas que realizei, possibilitou que houvesse uma mudança na concepção de avaliação que tinha. Sei que avaliação não se resume apenas a provas escritas, há muitos instrumentos avaliativos dos quais o professor pode se apropriar.*

A avaliação interdisciplinar que o professor entrevistado pode produzir com seus colegas deve ser uma avaliação que não seja restritiva a notas de trabalhos ou provas, ou seja, uma avaliação classificatória e excludente que acentua a discriminação entre os alunos, tornando-os seres individualistas, competidores exacerbados, em busca de mera menção

honrosa. É preciso almejar uma avaliação que possua como objetivo melhorar a qualidade do aprendizado do educando, bem como, aguçar o seu olhar sobre os seus conhecimentos, e que aumente a interação entre professor e aluno e torne os erros e questionamentos novas tarefas de aula. Vasconcellos fala dessa problemática em um de seus livros, intitulado Avaliação.

*Todos nós sabemos a dificuldade que a avaliação escolar apresenta e as consequências drásticas que pode trazer para a educação: de um modo geral, podemos dizer que praticamente houve uma inversão na sua lógica, ou seja, a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional acabou tornando-se o objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso “estudar para passar” (VASCONCELLOS, 2008, p. 32).*

Há uma percepção e um desejo de mudança na prática pedagógica do professor entrevistado, porém, essa ação transformadora só poderá ocorrer com o engajamento de todos os profissionais da Educação atuantes naquela instituição educacional. Não é possível trabalhar a interdisciplinaridade com objetivos pedagógicos distintos e sem nenhum estreitamento das relações profissionais. Os educadores precisam compreender que as mudanças só acontecerão se houver participação ativa de todos os professores. É necessário desvincular-se dos conceitos que apontam para o fim de um processo educacional, todos devem perceber a importância do trabalho coletivo sempre direcionado para a formação cidadã dos discentes.

Alguns teóricos e intelectuais da Educação reforçam esse ato de produzir instrumentos avaliativos interdisciplinares, então, ficar alijado dessa proposta, que é simpática aos intelectuais, é, no mínimo, remar contra a maré.

A ideia de interdisciplinaridade deve permear todo o processo em que se tenha a possibilidade de transformação dos comportamentos dos professores e alunos. Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. “A interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (PCNs, 2002, p. 34).

O professor entrevistado aborda diversas possibilidades e enumera questões a fim de se produzir um instrumento avaliativo interdisciplinar, porém, ao visualizar a avaliação que



produziu não podemos caracterizá-la com essa temática, pois o instrumento elaborado pelo professor não dispõe de elementos contundentes para uma avaliação interdisciplinar.

Há uma percepção de que ele tenta produzir um instrumento avaliativo interdisciplinar ao integrar na sua avaliação algumas situações que lembram a temática. Ele colocou alguns versos de poesia de Millôr Fernandes e propôs uma avaliação contextualizada, porém, não há um diálogo com outras disciplinas, outros saberes, tampouco aplicabilidade prática em algumas questões.

Além disso, faltam nesse instrumento avaliativo ocasiões em que os alunos possam aprender, pois a prova, segundo a concepção interdisciplinar, é o momento em que o estudante também desenvolve habilidades e compreende o verdadeiro sentido de ensino-aprendizagem.

A avaliação do professor, em algumas questões, privilegia eminentemente a memorização sem qualquer aplicabilidade prática; no entanto, de acordo com a entrevista realizada, ele almeja transformar sua prática didática. Essas mudanças ocorrerão na medida em que houver participação ativa de todos os professores para construção coletiva de um instrumento avaliativo interdisciplinar. É preciso entender que o conceito de interdisciplinaridade perpassa por ações que movimentam o cenário educacional brasileiro, uma vez que propõe aos professores um novo conceito de educação, ou seja, ações integradas com o cotidiano do aluno. Ele precisa ter em mente que a escola não é um local distante da sua realidade, ela faz parte da sua vida, por isso, é necessário que haja uma transformação nos modelos educacionais e que esteja sempre direcionada para ações interdisciplinares.

## **5 – Considerações Finais**

A pesquisa, desenvolvida como parte integrante do curso Letramento nas séries finais do ensino fundamental, resultou de diversos questionamentos referentes às análises dos comportamentos dos educadores frente à interdisciplinaridade nas séries finais do Ensino Fundamental.

Por meio deste estudo, constatou-se a importância e a relevância do tema, mesmo que alguns profissionais não lhe deem a atenção possível. A interdisciplinaridade é um conjunto de ações que devem ser realizadas com o apoio de um grupo forte e capaz de projetar possíveis resoluções de problemas concernentes ao aprendizado escolar. Antoni Zabala, educador que defende a ideia de uma educação para a vida, afirma que “educar quer dizer

formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos e estanques, em capacidades isoladas”, por esse motivo, a interdisciplinaridade deve sobrepujar a prática puramente individual, do educador, na Educação.

O educador tem um papel fundamental no auxílio da formação cidadã dos alunos, este profissional necessita conhecer as nuances de um trabalho integral que se acerque das teorias a respeito do tema. O curso “Letramento nos anos Finais do Ensino Fundamental” possibilitou essa aproximação a diversos estudos, além de propiciar um diálogo pragmático entre teoria e prática.

Certamente não é possível esgotar o tema “Avaliações nos anos finais do ensino fundamental”, no entanto, quanto mais pesquisas e trabalhos forem elaborados, mais a prática e o olhar interdisciplinar que deve permear todo o processo educacional se solidificará. Assim, essa proposta deve ser incluída nos cursos de formação, bem como na graduação dos cursos de Educação. O professor precisa ter conhecimento e entender que a prática do letramento deve ser ensinada por todos os profissionais, não apenas para o professor de determinada disciplina.

A pesquisa contribuiu para renovação conceitual da avaliação, propôs mecanismos de discussões entre educadores, com a finalidade de transformar suas práticas, e recomendou a aplicação de uma avaliação ampla e que integre e jamais exclua. Isso se tornou possível com a dinâmica de um trabalho conjunto que privilegiou o diálogo e a interação entre educadores. Para ratificação dessa proposta, retoma-se as palavras de Fazenda (1999): “o diálogo, a ousadia da busca e da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Maria Leila (Coord.) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, n. 22, 1994.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- AZEVEDO, J. M. L. **O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2006.
- DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições**. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus 1993.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- EBEL, R.L. & DAMRIN, D.E. (1960). **Tests and examinations**. In: HARRIS, C.W. ed. *Encyclopediu of educational research*. 36 ed. New York, MacmiUan, pp. 1502- 1514.
- FAZENDA, Ivani Catarina. Arantes. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus , 1993.
- FREITAS, L. C. de. **Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação – mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOEIRO, Leda & AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**, Porto Alegre: Globo, 1949.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. São Paulo: Cadernos Pedagógicos da Liberdade, 1998.

VERA, Armando Asti. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação para aprendizagem na formação de professores**. Cadernos de Educação. CNTE, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

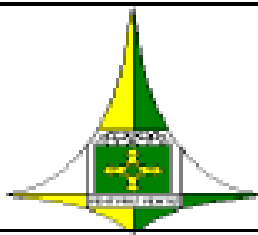
WASELFISZ, J. **O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991.

WORTHEN, B.R. **Avaliação de Programas Sociais**. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Fonte – Ed. Gente; 2004.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **Anexo**





NOME:

ANO/TURMA:

PROFESSOR:

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2015.

### Avaliação de Matemática

- Esta avaliação contém 10 questões; Cada questão vale 10 pontos totalizando 100 pontos;
- Responda com caneta esferográfica de tinta azul ou preta
- Antes de começar a resolvê-la, leia atentamente o enunciado das questões;
- Presença e entregue apenas o gabarito, não rasure, não dobre e não esqueça de escrever seu nome.
- Não é permitido o uso de corretivo no gabarito.

NOTA:

1) Millôr Fernandes, em uma bela homenagem à Matemática, escreveu um poema do qual foi extraído o fragmento abaixo:

*As folhas tantas de um livro de Matemática, um Quociente apaixonou-se um dia doidamente por uma Incógnita.*

*Olhou-a com seu olhar inumerável e viu-a do ápice à base: uma figura ímpar; olhos rombóides, boca trapezoidal, corpo retangular, seios esferóides.*

*Fez da sua uma vida paralela à dela, até que se encontraram no infinito.*

*"Quem és tu?" – Indagou ele em ânsia radical.*

*"Sou a soma dos quadrados dos catetos.*

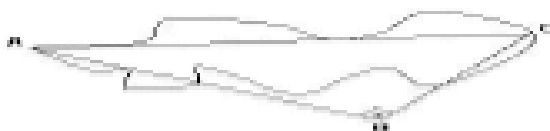
*Mas pode me chamar de hipotenusa."*

(Millôr Fernandes. Trinta Anos de Mim Mesmo.)

A Incógnita se enganou ao dizer quem era. Para atender ao Teorema de Pitágoras, deveria dar a seguinte resposta:

- (A) "Sou a soma dos catetos. Mas pode me chamar de hipotenusa."  
(B) "Sou o quadrado da soma dos catetos. Mas pode me chamar de hipotenusa."  
(C) "Sou o quadrado da soma dos catetos. Mas pode me chamar de quadrado da hipotenusa."  
(D) "Sou a soma dos quadrados dos catetos. Mas pode me chamar de quadrado da hipotenusa"

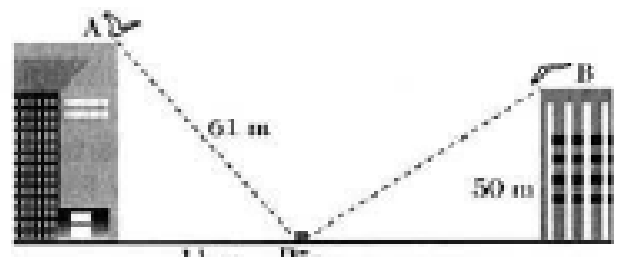
2) Pedrinho não sabia nadar e queria descobrir a medida da parte mais extensa (AC) da "Lagoa Funda". Depois de muito pensar, colocou 3 estacas nas margens da lagoa, esticou cordas de A até B e de B até C, conforme figura abaixo. Medindo essas cordas, obteve: AB = 24 m e BC = 18 m.



Usando seus conhecimentos matemáticos, Pedrinho concluiu que a parte mais extensa da lagoa mede:

- a) 28 m.  
b) 30 m.  
c) 26 m.  
d) 35 m.

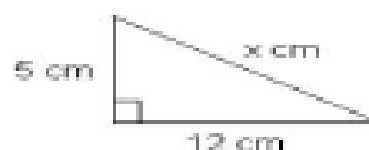
3) Nos telhados de dois edifícios encontram-se duas pombas.



É atirado um pouco de pão para o chão: ambas as pombas se lançam sobre o pão à mesma velocidade e ambas chegam no mesmo instante junto do pão. Qual a altura do edifício A?

- a) 28 m.  
b) 30 m.  
c) 26 m.  
d) 35 m.

4) Determine a medida x indicada na figura



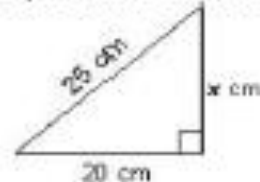
- a) 17  
b) 15  
c) 13  
d) 11

5) Qual era a altura do poste?



- a) 8 m.
- b) 12 m.
- c) 9 m.
- d) 5 m.

6) Determine o valor de  $x$  na figura abaixo



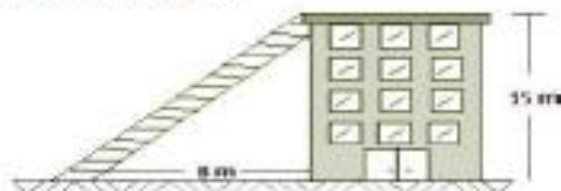
- a)  $x = 10$
- b)  $x = 15$
- c)  $x = 20$
- d)  $x = 45$

7) A TV de plasma da Mirian mede 112 cm de comprimento e a respectiva diagonal mede 175 cm. Qual é a altura do aparelho?



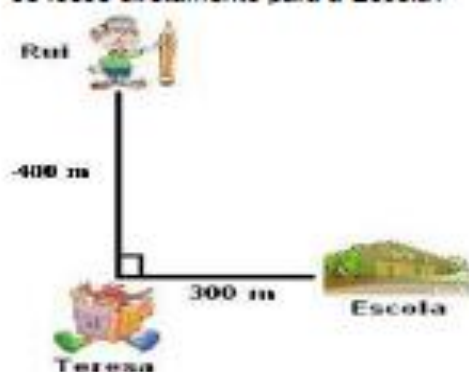
- a) 17
- b) 15
- c) 13
- d) 11

8) A figura mostra um edifício que tem 15 m de altura, com uma escada colocada a 8 m de sua base ligada ao topo do edifício. O comprimento dessa escada é de:



- a) 12 m
- b) 17 m
- c) 15 m
- d) 30 m

9) O Rui antes de ir para a Escola passa pela casa da Teresa, percorrendo o caminho indicado na figura ao lado. Que distância percorreria a menos se fosse diretamente para a Escola?



- a) 500 m
- b) 700 m
- c) 100 m
- d) 200 m

10) Qual é a distância percorrida pela bolinha da figura em centímetros?

- a) 265 cm
- b) 300 cm
- c) 310 cm
- d) 315 cm

